



## Escuela y escritura: Acuerdos y objeciones de un (des) encuentro

*School and writing: agreements and objections of a failure to meet*

**María Daniela  
Sánchez**

[tecnicascurza@gmail.com](mailto:tecnicascurza@gmail.com)

CURZA - Universidad  
Nacional del Comahue.  
Argentina

Recibido: 19|05|16

Aceptado: 07|07|16

### RESUMEN

En el marco del Servicio de Atención Psicopedagógica, que lleva adelante la cátedra Clínica Psicopedagógica I de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (CURZA-UNCo), indagamos e intervenimos sobre la historia educativa institucional de niños y niñas que transitan la escolaridad primaria y presentan dificultades en sus aprendizajes. Una de nuestras preocupaciones actuales se centra en las posibilidades de acceso a uno de los códigos princeps de transmisión histórica: la escritura, y el lugar que, en ello, tenemos los adultos, especialmente la gama de profesionales cercanos al campo del aprender y las instituciones. Poner este tema en cuestión tiene consecuencias ideológicas y políticas, porque las historias de los niños con los que trabajamos, dan cuenta de que educar hoy, aún más que antes, parece ser un hecho de difícil acontecimiento. En este contexto observamos que a las vicisitudes acaecidas en la educación primordial de muchos de estos chicos (que produjeron un modo de estar frente al Otro), se fueron sumando las propiamente escolares, poniendo en escena cómo a los adultos de la escuela se les torna cada vez más complejo ese necesario (des)encuentro con el niño, para que algo de la educación pueda acontecer. He aquí justamente un compromiso político y ético de los profesionales que trabajamos en el campo educativo, porque nos enfrentamos con la difícil -pero no imposible- tarea de sostener el derecho a la educación, promoviendo que el deseo de aprender pueda tener un lugar.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Escritura; Educar; Derechos; Lazo Social.

### ABSTRACT

Within the framework of the service of Psychopedagogical Attention, carried out by the subject of Psychopedagogical Clinical I in the career of Psychopedagogy for the degree as Licenciate (CURZA-UNCo), we investigate and intervene on the institutional educational history of children transiting primary schooling and showing difficulties in their learning. One of our current concerns is focused in the possibilities of access to one of the main codes of historical transmission: the writing, and the place that adults have in this, especially the range of professionals near to the field of learning and the institutions. Putting this issue into question has ideological and political implications because the stories of the children we work with show that educating today, even more than before, seems to be a difficult event. In this context, we observe that to the vicissitudes occurred in the principal education of many of these children (that produced a way of being facing others), the properly schooling ones were added, putting in scene how that necessary failure to meet with the child makes it more complex each time to the adults of the school, so that something of education can happen. We have here precisely a political and ethical commitment of the professionals that work in the educational field, because we face with the difficult- but not impossible-task of holding the right to education, promoting that the wish of learning can have a place.

**Key words:** Learning; Writing; Education; Rights; Social bond.



*Luciano tiene 9 años y promociona a 4° con contenidos básicos de primero - advierte el informe escolar-.*

*Valentina tiene 8 años y está realizando el 3°. Su maestra comenta: "recién ahora -mes de octubre-, están reconociendo las letras de su nombre y pueden escribirlo".*

*Matías, que también cursa el 3°, hace pocos días, y con ayuda, -relata su maestra- "pudo leer de corrido una palabra. ¡No sabés la alegría que él tenía!, hasta ahora no sabía leer y ahora pudo, hasta sus compañeros lo aplaudieron".*

¿Qué ha pasado con ellos en su encuentro con la cultura letrada?

Pequeñas historias..., pequeñas muestras de un (des) encuentro con los códigos que la escuela ofrece... Figuras que evocan reiteradamente la difícil empresa que implica ingresar a la cultura escrita. Figuras sigilosamente guardadas porque ponen en escena una y otra vez lo fallido de la intervención educativa.

El desarrollo que sigue a continuación intenta desplegar algunas inquietudes vinculadas con las posibilidades de acceso a uno de los códigos príncipes de transmisión histórica: la escritura, y con el lugar que en ellas tenemos los adultos, especialmente la gama de profesionales cercanos a la existencia misma de lengua escrita. Poner este tema en cuestión tiene consecuencias ideológicas y políticas que intentan abrir vías para pensar acciones posibles.

El texto intenta además, dar lugar a objeciones, en tanto término, figura, que permite poner en juego un argumento -que en el marco de este trabajo representaría la expresión de un padre, un docente, un ciudadano cualquiera-, que se opone a una idea o a una propuesta para rechazarla, negarla o impedir que se lleve a cabo. De este modo, se va dando lugar a ciertos enunciados y se intentan delinear argumentos donde lo que subyace es la idea de que la escritura, como acción humana por excelencia, requiere de un movimiento subjetivo que escapa una y otra vez a las corrientes pedagogizadoras.

## ABRIENDO EL JUEGO...

Emilia Ferreiro plantea que los problemas de alfabetización "comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía" (2001: 12). Asimismo, reflexiona acerca del cambio de estatuto de ambas prácticas, su democratización, y el no acompañamiento de la escuela en ese proceso, porque ésta "sigue tratando de enseñar una técnica" (15). Y, como consecuencia de ello, el pasaje entre la dominación de la técnica (trazar letras, oralizar un texto, principalmente) y el arte de una lectura expresiva y eficaz escritura, producto de una técnica al servicio del productor, sigue siendo franqueado por pocos<sup>1</sup>.

Las historias en la escuela de Luciano, Valentina y Matías no son nuevas. A estos niños les ocurren situaciones que hoy les pasan a muchos. Pero... 'mal de muchos consuelo de pocos', reza el dicho popular. Porque en cada uno de ellos, hay un sufrimiento psíquico en juego que afecta seriamente las posibilidades de habitar el mundo y esto nos implica de lleno a los adultos educadores.

<sup>1</sup> Y aunque muchos países, sobre todo los más pobres, han superado el índice mínimo de analfabetismo, son considerados iletrados. El iletrismo es una categoría que existe desde 1980 aproximadamente, y que se utiliza para designar a un fenómeno que se produce en países donde sus habitantes transitan por un mínimo de escolaridad básica, pero no llegan a convertirse en lectores en sentido pleno (Emilia Ferreiro, 2000)



*Primera objeción:* ¡Antes también pasaba! Sí, eso es correcto, pero una de las diferencias centrales que se juega en este tiempo, es que esa brecha que se va armando en -y entre- estos -y otros tantos- chicos, hoy reaccionariamente parecen invisibilizarse, ¿negarse? Porque antes esas discrepancias eran expuestas y generaban explícitas y marcadas exclusiones. Entonces, el discurso pedagógico hegemónico intentó combatirlas acudiendo a planes metodológicos-didácticos, pero, paradójicamente, éstos produjeron -y producen- en el presente escolar, mayores niveles de exclusión. Un niño que no ha podido acceder a las letras, en el tiempo que se *espera* que esto ocurra, es un niño en quien la operación de renuncia pulsional, que la escritura implica, no ha podido producirse.

*Segunda objeción:* ¿y las mentadas advertencias sobre los desencuentros entre el tiempo cronológico del sistema educativo y el tiempo lógico que esa operación de renuncia implica? Sí, esto es totalmente válido. Pero sabemos que el aparato psíquico de un niño está hecho para aprender, porque esta operación implica la realización de anudamientos progresivos en vías de su constitución subjetiva. Entonces, un niño que no pudo dejarse tomar por la escritura, es un niño que no podrá extender las fronteras del universo; es un niño que aún no logra producir ese movimiento psíquico para que “las dos realidades - la sujeción del niño al habla y la escritura- entren en resonancia” (de la Jonquière 2011: 244); es un niño que no podrá lanzarse a la aventura de conquistar otro lugar en el mundo, un niño condenado a repetir el mensaje de Otro.

*Tercera objeción:* Llegados a este punto, es necesario plantear ¿qué lugar le cabe a la escuela en estas realidades? Es decir, el hecho de que un niño no haya podido dejarse tomar por la escritura ¿es responsabilidad de la escuela? Estas preguntas conllevan, de algún modo, la presunción de que escuela y escritura van de la mano. Un supuesto que, como otras instalaciones de la escuela moderna, ha entrado en crisis y estalla ante realidades como las descriptas. Por un lado, porque tal como venimos decidiendo, la escritura está comprometida con el armado del aparato psíquico y esto implica una vía de análisis que va más allá del encuentro formal de un niño con las letras en el ámbito escolar. No es una vía contingente, muy por el contrario, se trata de una muy necesaria y fundante para que ese encuentro, esa convocatoria, tenga sus frutos.

Por otro lado, porque las letras están en todas partes, existen más allá de los textos y formatos escritos escolares; pero hay que poder diferenciarlos y lanzarse a querer saber de ellas. Y, para eso, es condición *sine qua non*, que alguien pulse a este acontecimiento.

*Cuarta objeción:* Ese argumento podría hacernos caer en la trampa, desviar nuestra discusión y dar validez al supuesto reiteradamente esgrimido por la escuela de que, a las letras, acceden mayoritariamente quienes provienen de familias, cuyos adultos han concurrido a ella, que han tenido contacto con la lectura y que sostienen de algún modo una apuesta en la propuesta alfabetizadora de la escuela. Este supuesto, podría ser un *aggiornado*, positivizando cierta premisa que circula implícitamente en la escuela y que reza ‘los pobres no aprenden’, o ‘los pobres no pueden aprender lo que la escuela les ofrece porque eso está lejos de su vivencia cotidiana’, o ‘¡con los líos que tiene en la casa qué va poder aprender!’ Pero, de todos modos, se vuelve válido preguntarse ¿qué ha pasado en estos niños para que la escritura no haya podido convocarlos?, ¿qué travesías (les) han dificultado, hasta el momento, lanzarse a la aventura de ser grande?

## ENTRE DIBUJOS Y JUEGOS, LA ‘LETRA’ DE LUCIANO...

Detengámonos en una de las situaciones. La elección no es el azar, no vale lo mismo cualquiera de ellas, porque el juego que se produce entre el Otro y el niño torna singular la producción sintomática, dejando marcas que (de) marcan encuentros y desencuentros posibles. Elijo



así, detenerme en algunos pasajes de la historia de Luciano. Quizás llevada por el impacto que por un instante (me) produce imaginarme en un salón de clases de 4º donde por ejemplo, entre otras cuestiones podrían solicitar, que arme oraciones simples usando diferentes tiempos verbales, que utilice algunos conectores y mínimamente organice algunas ideas en un relato... Y, si podría estar en la piel de Luciano, me preguntaría ¿Qué hago aquí?<sup>2</sup>

Por el momento, Luciano no verbaliza esta pregunta, pero sus modos de estar en el aula dan sobradas muestras de que algo de ella circula allí. Se muestra ausente, -“por momentos no sabés donde está”-, dice su maestra y continúa: “-a él le cuesta mucho expresarse, no pide ayuda y, para hacer, necesita que estés con él”-.

Luciano vive con su papá, quien desde primer grado, lo lleva a la escuela, acomoda la mochila y la campera del niño en su banco y hasta que éste no se sienta, él no se retira del aula. Sus maestras no se *animan* -así lo dicen- a plantear algo de esto al padre, porque cuando lo han hecho, rápidamente éste se encoleriza y el niño se pone muy mal. Además, manifiestan que hace muy poco han logrado *convencerlo* para que haga una consulta con algún profesional por la situación de Luciano en la escuela y el niño ha empezado a concurrir.

Entre las preguntas posibles que pueden surgir de esta presentación, hay algunas que precipitan: ¿dónde están los grandes? y ¿dónde queda el niño? Los personajes se tergiversan, los lugares quedan vacíos y en esa revuelta Luciano está por iniciar su cuarto grado y comienza a conocer las letras. ¿Qué ha pasado con él?

Luciano vive con su papá desde que tenía cuatro años. Su mamá y sus hermanos residen en otra ciudad, a mucha distancia de donde vive el niño. -“Yo me separé de ella y dije me lo llevo [a Luciano] y ella no se opuso, así que me fui a vivir con él”-. Comenta su papá que desde ese día, hace ya más de cuatro años, él no ve a su mamá y mantiene ocasionales contactos telefónicos. Tampoco pregunta qué pasó, ni los adultos ponen palabras a los motivos de esta ausencia: -“le dije que se fue porque no sabía cómo decírselo”-. Al tiempo, fallece el abuelo paterno del niño y nuevamente el padre expresa: -“le dije tu abuelo se fue al cielo porque no sabía qué decirle y esa fue la explicación hasta hoy. Después con el tiempo, todo fue pasando”-. ¿Qué es lo que pasa con el tiempo? Porque, lo que el paso del tiempo muestra, es que Luciano aparece cada vez más detenido, ausente, y solo puede hacer si otro está con él. ¿Ha podido este niño elaborar la ausencia? ¿Ha podido perderse para poder encontrar-se?

Con respecto a los aprendizajes escolares dice que está pudiendo copiar y le llama un poco la atención que cuando escribe los números “no puede volver para atrás”. Entonces, ¿ha pasado todo con el tiempo? Su papá lo presenta como un niño tímido y tranquilo, pero manifiesta que Luciano se altera cuando algo no le sale, y en esos momentos lo ve perdido -“no sabe cómo volver arrancar”- dice. También comenta que es muy colaborador porque -“nunca se niega a lo que yo le pido”-. Relata que, a veces, por su actividad laboral, él debe ausentarse unos días y en ese lapso el niño queda al cuidado de sus tíos paternos, al tiempo que expresa: -“y Luciano se pone mal, le falta algo, no me lo dice pero me lo hace saber”-. Sucede que durante esos días el niño no come, no quiere bañarse y tiene dificultades para dormir... El cuerpo de Luciano se hace sentir y *habla*... “[...] comprobantes de la falta frente a una demanda perversa de anulación [...]” (de la Jonquière 2011: 234)

Pero, a pesar de la demanda paterna, Luciano, no sin costos, muestra algunas señales de su extrañeza frente a ella. Los impasses en los que se encuentra actualmente, y que impactan principalmente en el espacio escolar, pueden ser leídos como claves de ello. ¿Por qué decimos esto? En el espacio clínico, poco a poco, comienzan a sucederse algunas escenas protagonizadas por dos personajes. Él es algunas veces un pirata, otras un zombi<sup>3</sup>, y desde allí protagoniza sucesos donde alocadamente corre, pelea, ataca, atrapa y lastima - de modo cruel-, al personaje que represento,

<sup>2</sup> Sabemos que para que esta pregunta pueda advenir, es necesario un intenso trabajo de acercamiento y distancias entre el niño y el Otro.

<sup>3</sup> Piratas y zombis: más allá de la particularidad de cada uno de estos personajes, es interesante advertir que- ambos intentan capturar al otro (la tripulación del barco en un caso, el muerto en el otro), y convertirlo en un esclavo, quien/es de allí en adelante, quedarán sometidos a la voluntad del pirata o de quien le devuelve la vida.



alguien que ¿casualmente? no posee un rol definido, pero sí la advertencia de cumplir con un imperativo que exclama antes de iniciar el juego<sup>4</sup>: -“cuando yo te atrape tenés que morir-”.

Muchas veces, esas escenas culminan cuando, sorpresivamente, en medio del juego, Luciano pide ir al baño o dice -“pasemos a otra cosa”-, punto en el que ese hacer -donde con insistencia aparece un personaje sometiendo a otro más indefenso, a una voluntad tiránica-, “se le torna en algún punto insoportable e irrumpe la angustia que precisamente intentaba metabolizar” (Baraldi, C.1999: 91).

En otros encuentros dibuja personajes que luchan y un detalle llama la atención en uno de ellos: “-le han comido el cerebro, está lastimado y no puede pensar”.- Por ahora, desde el decir del Luciano, parece que no se lo puede curar, pero, mientras tanto, le regala los dibujos a la terapeuta.

Así, el niño encuentra otros modos para que su malestar sea escuchado. Un cuerpo que toman por asalto, un sometimiento que se acrecienta y una posibilidad de pensar que ha sido devorada, arrasada y un modo de pedir ayuda con disfraz de regalo. Modos que, sin embargo, dan cuenta de un lugar conquistado en el discurso del Otro. Modos que, (de) muestran las dificultades que (le) conlleva lanzarse a la aventura de ser grande; modos que, de otro modo, ponen en escena las (sus) letras.

Por ventura, algo ha podido escurrirse entre el pequeño sujeto y el Otro, y aunque el discurso escolar exprese lo contrario<sup>5</sup>, Luciano no “ha quedado condenado a la reduplicación del mensaje adulto” (de la Jonquière 2011: 168). Por supuesto que todavía hay mucho por trabajar, porque será necesario transitar la experiencia de perderse - ¿poder volver atrás?-, de experimentar la sujeción al Otro, y el desencuentro con los otros y con él mismo, para acceder a la posición de un sujeto deseante. Y esto requiere que “los adultos - otros primordiales del niño- den un paso al costado, testimonio de la castración que no está de hecho garantizada” (Ibíd., p.183-184)

Y entonces ¿qué lugar le cabe a la escuela en lo que le pasa a Luciano? Históricamente la escolarización ha tenido un lugar fundamental en la fundación de una nación. La escuela presenta al niño, una *muestra* de la vida pública y la posibilidad de ensayar un lugar en ella. Por eso, sigue valiendo pasar por ella.

*Quinta objeción:* En Argentina, la escolaridad es obligatoria desde hace más de cien años y el acceso a ella es un derecho inalienable que el estado debe garantizar. Por lo tanto, nadie debería quedarse fuera de ella.

Sí, es así. Los fundamentos, reglamentaciones, disposiciones y aplicaciones que se fueron sucediendo en la historia de nuestro país, han laborado para que ello sea y siga siendo posible. Sin embargo, -aunque resulte trivial, y no pretendo profundizar aquí en ello-, la obligatoriedad de la escuela no implica el acceso de todos; y aun así, el acceso no implica necesariamente el cumplimiento del derecho a la educación que la ley reivindica. En este sentido, podemos seguir los planteos que realizan Pablo Gentile (2000), Inés Dussell (2004), Perla Zelmanovich (2012)- entre otros<sup>6</sup>-, quienes analizan diversos aspectos vinculados con las posibilidades de acceso a la escuela en Latinoamérica y también en nuestro país, y concluyen que si bien las condiciones políticas han ido permitiendo el acceso de otros sectores poblacionales a la misma, paralelamente a ello, se produjeron - y producen- movimientos en la institución escolar, desplazando la exclusión al interior de ellas. Así, podemos pensar que los rótulos diagnósticos (ADD, ‘TGD’, ‘violento’, entre otros), o ciertas estrategias ‘curriculares’ (reducciones horarias, maestros domiciliarios, acompañantes terapéuticos para niños diagnosticados como conflictivos) son algunos de los disfraces que, como los ropajes del síntoma, insisten en las escuelas de estos tiempos. ¿Por qué decimos esto? Porque, en no

<sup>4</sup>Este hacer cobra el estatuto de juego porque podemos apreciar en él una secuencia inaugurada con el “dale que”, axioma inaugural de la posibilidad de jugar. Un “dale que”, posibilitador -transferencia mediante- para desplegar la posición del niño en relación con el fantasma adulto. Un “dale que”, que en su repetición, permitirá que algo de lo real pueda simbolizarse.

<sup>5</sup> Los profesionales técnicos (especialistas psi que asesoran a las escuelas) que habían observado en varias ocasiones al niño en el tiempo que se encontraba en la escuela, advirtieron en una entrevista realizada con el terapeuta, sobre la rareza de los mensajes de Luciano, la incoherencia de sus decires y lo bizarro de sus dibujos.

<sup>6</sup> Ver también Informe de la Unesco (2012): *Evaluación de sistemas educativos rumbo a sociedades inclusivas* y. Documento de Programa ED/BLS/BAS/2012/PI/1París.



pocas ocasiones, para los que acceden<sup>7</sup>, la vida diaria en la escuela, en lugar de ensayo se torna 'improvisación'. Y no por el sesgo creativo que esa forma conlleva, sino en el sentido de una deflación del educar, dado que las marcas que allí se transmiten, en lugar de posibilitar al niño "lanzarse a la empresa imposible del deseo" (de la Jonquière 2000: 154), parecieran reiteradamente expulsarlo al vacío.

La historia de Luciano, como la de otros tantos niños, da cuenta de que la educación se ha vuelto un hecho de difícil acontecimiento porque, a las vicisitudes acaecidas en su educación primordial (que produjeron un modo de estar frente al Otro), se le sumaron las escolares propiamente dichas. A los adultos de la escuela se les tornó complejo el (des)encuentro -necesario-, con el niño y así éste se volvió alguien 'especial', diferente, un 'buen salvaje'<sup>8</sup> -

El discurso escolar, tomado por el furor de un psicologismo, se llenó de elucubraciones y justificaciones que concluyeron en que la madre natura no ha sido benévola con este niño y, por tanto, una de las posibilidades es 'esperar'. Mientras tanto, en lugar de que esa espera vehiculice una diferencia que posibilite que lo extraño se vuelva familiar, se produjeron, por el contrario, abruptos quiebres que dejaron -y dejan- a los niños por fuera de la posibilidad de hacer lazo. ¿O acaso el transitar casi cuatro años en la escuela, invisibilizando la posibilidad de que las letras puedan ser captadas, no representa una de esas formas de quiebre?

Además, si la escritura posibilita hacer lazo, aunque en estos tiempos, escuela y escritura ya no se supongan mutuamente, el no poder captar las letras, luego de varios años de escolarización ¿no es el anuncio de algo que opera contra ese lazo? ¿Un movimiento que trabaja en contra del Eros, a favor de la disociación? Un modo de estar solidario tanto de la ideología pseudocientífica, que justamente no propicia que los sujetos (se) interroguen sobre el sentido de lo que (les) pasa, como de las burocracias educativas, a quienes interesa el número de alumnos que promueven de un año a otro y no la calidad en la que esa promoción se efectúa<sup>9</sup>.

Para estos niños, continuar la vida institucional escolar, en esos términos, puede tener efectos destructivos. He aquí justamente un compromiso político y ético de los profesionales que trabajamos en el campo educativo, porque nos enfrentamos con la difícil -pero no imposible- tarea de sostener el derecho a la educación, promoviendo que el deseo de aprender pueda tener un lugar.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto, sería caprichoso no mencionar la implementación, desde hace más de una década, de diversas estrategias de acceso y permanencia para la escolaridad primaria, regidas por legislaciones del área de educación y enmarcadas, todas ellas, en políticas públicas nacionales y provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes. Éstas han tenido como eje central la posibilidad de que niños y niñas puedan, sobre todo, acceder a la cultura escrita de un modo más eficaz, no condicionados por un tiempo limitado, sino con más plazo para

<sup>7</sup> "Lograr acceder" no por una cuestión de "conseguir una vacante" – tema no menor que se juega en varias escuelas públicas de nuestro país y que requeriría una discusión que escapa a este escrito-, sino porque de algún modo todavía, por automatismo, convicción y/o hasta obligación, se sostiene el acceso a la escuela.

<sup>8</sup> Esta es una de las figuras que Leandro de la Jonquière presenta en su texto *Figuras de lo Infantil*. En uno de los pasajes del mismo, expresa: "El nacimiento del niño puede, a contramano de la familiaridad, dar lugar a la figuras disjuntas de la extraterritorialidad y la salvajería. En éstas, el carácter inquietante de la extranjería infantil se desliza hasta convertirse en una extrañeza imposible de reconocer o metaforizar.

Entre el individuo considerado como un salvaje y aquel que se tiene por civilizado se busca mantener una buena distancia. Si se lo considera un buen-salvaje, entonces se querrá estudiarlo de manera minuciosa y científica para, de ese modo, conocer la exacta medida de la diferencia que hay entre ambos y, así, borrar el extraño misterio que anima a uno y angustia al otro [...] (p. 224)

<sup>9</sup> Maud Mannoni en *La Educación Imposible* ya advertía acerca de esta situación en referencia al ámbito de la salud. Así expresaba: "Las burocracias de la salud se rigen por las estadísticas que muestran números de pacientes colocados. No importa si, ahora, se los ubica como objetos de un manicomio sin muros. El sistema prefiere la comodidad de la normalidad administrada que ofrecen las neurociencias".(p.32)





que los adultos que acompañan al niño puedan atender a las particularidades del tránsito de los mismos<sup>10</sup>.

Corremos el riesgo, sin embargo, de que nuevamente los métodos, pensados para crear especialistas, nublen a la cultura letrada, es decir, el derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión, porque los chicos piensan desde -y en- sus escrituras, pero hay que ser capaces de escucharlos porque no siempre esa escritura tiene continuidad con la que el circuito escolar demanda.

Acceder a las letras no es una obligación, es un derecho. Acceder a las letras no es para algunos, es para todos. Y aunque quizás no sea posible hacer desaparecer esa brecha, sí puede ser disminuida, por ejemplo, posibilitando a los niños tomar contacto con los objetos donde la escritura se realiza y con los modos de realización de la lengua. Para ello, es necesario que los profesionales implicados en este proceso dejemos de ser solidarios a políticas que, congruentes con un paradigma de vida simplificador y utilitario, reducen los contenidos culturales, haciendo cada vez más primitiva la posibilidad de aprender en la vida y en la escuela.

---

<sup>10</sup> Esto se ha materializado desde hace varios años, y puntualmente en los primeros años de la educación primaria, a través de la 'Unidad Pedagógica' (que abarca el 1° y 2°), el fortalecimiento *pedagógico* en áreas curriculares (matemática y lengua), inclusión de maestros de trayectoria, entre otras.



### Bibliografía

1. Baraldi, Clemencia *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. Rosario: Homo Sapiens. 1999
2. de la Jonquière, Leandro. *Infancia e Ilusión Psicopedagógica*. Bs. As. Nueva Visión. 2000
3. de la Jonquière, Leandro. *Figuras de lo Infantil*. Bs. As. Nueva Visión. 2011
4. Dussel, Inés. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", en: *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. P. 305-335. 2004
5. Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica. 2001
6. Gentili, Pablo. *La Exclusión y la Escuela*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). 2000
7. Mannoni, Maud. *La educación imposible*. México: Siglo XXI Editores. 1990/ [1973]
8. Zelmanovich, Perla. *Contra el desamparo*. En: Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Bs. As. Fondo de Cultura Económica. 2003